



L'école maternelle comme première expérience de l'inégalité culturelle

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet

► To cite this version:

Mathias Millet, Jean-Claude Croizet. L'école maternelle comme première expérience de l'inégalité culturelle. Diversité : ville école intégration, 2016, 183, pp.29-34. halshs-01291725

HAL Id: halshs-01291725

<https://shs.hal.science/halshs-01291725>

Submitted on 9 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'école maternelle comme première expérience de l'inégalité culturelle

Ce texte explore la manière dont les orientations de l'apprentissage à l'école maternelle contribuent à faire des écarts de ressources entre élèves, des facteurs de différenciation et, surtout, des occasions d'éprouver concrètement les inégalités scolaires.

Mathias MILLET

Jean-Claude CROIZET

L'école maternelle est un segment essentiel du système d'enseignement français. Sans être obligatoire, elle scolarise la totalité des enfants dès l'âge de 3 ans (DEPP, 2015, p. 76). Comme première école, elle initie les apprentissages fondamentaux et porte des objectifs dits de « socialisation » (vivre-ensemble, règles, découverte). Elle fait des jeunes élèves l'objet d'une attention pédagogique et culturelle propre à préparer leur scolarité future. En retour, elle constitue pour ces derniers un moment décisif de leur socialisation. Ils y font leurs premières expériences scolaires, celles du maître, de la classe, d'un temps institutionnel, d'une certaine organisation des apprentissages. Ils lui consacrent une grande partie de leur emploi du temps, en dehors du cercle familial, et l'on sait l'importance des primes socialisations dans la construction des êtres sociaux.

Mais ces premières expériences scolaires sont aussi une première confrontation aux inégalités culturelles et scolaires (Richard-Bossez, 2015). Les classes réunissent en effet des élèves d'horizons sociaux divers dont les ressources (familiales, langagières, scripturales, cognitives, culturelles, etc.) mobilisables au profit des activités scolaires s'avèrent très différentes. Ces écarts de ressources, fortement corrélés à l'origine sociale, se traduisent dans les acquisitions scolaires et le rapport scolaire. Sur le plan des apprentissages scolaires, les études montrent que, à l'entrée du cours préparatoire (CP), « un tiers des élèves issus d'un milieu défavorisé (ouvriers et inactifs) font partie des 10 % d'élèves ayant eu le moins bon score aux évaluations. A contrario, moins d'un élève sur 10 de milieu très favorisé (cadres ou enseignants) fait partie des élèves les moins performants ». Le constat est important quand on sait par ailleurs que 40 % de ces premiers 10 % n'atteindront le CE2 qu'après un redoublement (DEPP, 2015, p. 3). Ces écarts de ressources peuvent en outre constituer la base d'une expérience du décrochage social et de ce qu'elle implique : « peur de ne pas comprendre ou de mal comprendre, peur de parler ou de mal parler, sentiment d'incompétence, interdiction de penser, etc. » (Poliak, 2011) ou, à l'inverse, sentiment de facilité voire de supériorité. Dès la petite section de maternelle, en effet, certains s'en sortent mieux que d'autres. Les jeunes écoliers voient très vite que des camarades sont félicités pour leurs bonnes réponses, que leur parole est écoutée, voire suscitée, plus qu'une autre. Tandis que certains semblent avoir des choses pertinentes à dire, d'autres peinent à répondre à ce qui est demandé ou se font reprendre. Ces différences scolaires, décelables dans n'importe quelle classe, ont d'autant plus de chance d'être ressenties que l'activité scolaire, à travers le jeu des bonnes ou des mauvaises réponses, des comparaisons explicites ou implicites, etc., forme les enfants au jugement sur ces différences. À travers la répétition des mêmes situations, des guidages de l'enseignant, mais aussi à travers les réactions des camarades, les jeunes élèves apprennent que tout ne se vaut pas, certaines façons d'être, de

faire ou de dire ayant plus de valeur que d'autres. Très tôt, les élèves savent distinguer les « bons » élèves des élèves « en difficulté », les « bons » et les « mauvais » comportements (Lignier, Pagis, 2012). Ce faisant, ils apprennent aussi à situer leur propre valeur scolaire.

Sauf à considérer que les écarts et les inégalités scolaires se jouent en dehors de l'école, il faut admettre que les différences de ressources personnelles entre élèves n'opèrent que pour autant que l'organisation des apprentissages scolaires les rend efficaces. Dans les classes d'école maternelle, en effet, une grande attention est portée à la parole et à la pensée personnelle de l'élève placé au centre du dispositif pédagogique (il faut partir de l'élève et de ce qu'il sait). Le souci de rendre l'école attrayante conduit à brouiller la frontière entre le scolaire et le hors scolaire, et à multiplier les occasions de faire du langage, ainsi que des situations et des objets de la vie « courante » (familiale, amicale, etc.) – par définition non enseignés – des supports concrets de l'apprentissage scolaire, des contenus pour parler, confronter des opinions et se cultiver (Bautier, 2009 ; Bautier, Rayou, 2009). De même, la conception selon laquelle les élèves doivent être acteurs de leurs savoirs valorise des conduites de participation appuyées sur les expériences personnelles et familiales dans les classes. Ainsi : « Toute une part de l'enseignement de l'école maternelle consiste en un retour sur des expériences pour les commenter, les cultiver, les enrichir et par là développer la sensibilité, l'esprit d'observation, le vocabulaire » (Chamboredon, Prévot, 1973). Ce sont alors des dispositions et des savoirs extrascolaires qui se retrouvent souvent mobilisés au cœur d'une activité scolaire qu'ils sont censés rendre plus accessible et motivante. Mais, à défaut d'être enseignés, et parce qu'ils ne sont pas tous également nobles au regard de la culture scolaire, ces dispositions et savoirs deviennent aussi des supports à la construction des inégalités entre élèves.

Ce texte revient sur la manière dont ces orientations contribuent à faire des écarts de ressources entre élèves des facteurs de différenciation et surtout des occasions d'éprouver concrètement les inégalités scolaires. Il mobilise les résultats d'une enquête, articulant sociologie et psychologie sociale, conduite entre 2008 et 2012 dans dix classes d'écoles maternelles, sur les conceptions et l'organisation des apprentissages et leurs effets sur les performances dans les classes. L'analyse des situations d'apprentissage s'appuie sur une soixantaine d'heures d'observation réalisées in situ et sur une vingtaine d'entretiens approfondis avec les enseignants des classes observées ou autres institutionnels intervenant auprès des élèves (éducateurs, psychologues, enseignants spécialisés, etc.). Quelques entretiens ont été réalisés avec des élèves lorsque leur âge le permettait. De même ont été réalisées des observations de rencontres entre enseignants et parents – où il est souvent question des pratiques favorables aux apprentissages scolaires. Enfin, des expérimentations en « milieu naturel » ont été réalisées dans l'objectif de tester les effets de l'organisation des apprentissages sur les performances scolaires (Millet, Croizet, 2013).

Pédagogie invisible et présavoirs

Dans un texte devenu célèbre, Basil Bernstein (2007) montre comment la pédagogie – qu'il qualifie en l'occurrence d'« invisible » et qui caractérise largement nos écoles maternelles et élémentaires – repose sur une théorie tacite de l'apprentissage. Valorisant l'épanouissement personnel et l'activité des élèves, les acquisitions spontanées par le jeu et la manipulation, cette pédagogie contribue à faire de l'apprentissage une activité diffuse et discrète. Elle définit un cadre peu contraignant qui laisse aux élèves des marges importantes dans leurs démarches cognitives. En maternelle, les activités scolaires sont organisées autour de rituels

journaliers alternant « temps de regroupement » autour du tableau et ateliers de travail par petits groupes plus ou moins dirigés (Joigneaux, 2009). Bien que rien ne soit jamais « plus dangereux que l'implicite en matière scolaire » (Compère, 1985, p. 215), ces activités laissent un flou important quant aux buts poursuivis et aux moyens d'y parvenir. C'est ainsi par exemple que les mises en activité ignorent souvent les explications sur les objectifs généraux des exercices pratiqués. Et, lorsqu'ils existent, les commentaires portent davantage sur le mode opératoire (ce qu'il faut faire et comment) que sur les finalités didactiques. Ce faisant, les apprentissages se font de manière détournée, sans se présenter comme des situations où difficultés et erreurs sont attendues. L'espace scolaire est aménagé en conséquence : pas de rangées mais plusieurs tables permettant de distribuer les élèves entre plusieurs activités, en dehors des moments de regroupement « en grand groupe ». « Cette organisation spatiale de la classe en sous-espaces différenciés [permet] d'instaurer une organisation collective où tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Les élèves sont donc amenés à être relativement autonomes, car l'enseignant ne peut être partout à la fois » (Lahire, 2005, p. 328). Les moments d'activité frontale sont réduits au maximum. L'enseignant circule d'un groupe à l'autre, reformule, et appuie les activités des élèves plus qu'il n'enseigne. Comme l'explique par exemple un enseignant de petite section maternelle dont la classe a été observée durant l'enquête : « Quand on commence à travailler une compétence, on travaille en groupe, enfin le grand groupe classe, où on fait des manipulations, on regarde ensemble, [...] ensuite on travaille par ateliers, donc on subdivise la classe en trois ou quatre ateliers, et là, à chaque atelier, on propose un exercice différent. »

Dans ce cadre, les pratiques pédagogiques partent souvent des élèves, qui doivent chercher à répondre à partir de leurs connaissances aux différentes situations d'apprentissage, et valorisent la mise en activité autour de supports renvoyant souvent à des situations de la vie extrascolaire (dessiner, goûter des aliments, tracer, découper, jouer, enfiler des perles, présenter un objet, etc.). Chaque jour, les rituels comme le regroupement conduisent les élèves à présenter un objet personnel, à dire la date, à donner le nom des absents ou à en compter le nombre, à préciser la météo du jour, à réaliser ou corriger collectivement un travail. D'autres situations, comme des temps de lecture ou d'écoute, demandent à ce que des élèves interviennent pour répondre aux questions de l'enseignant, préciser ou développer une idée. Cette organisation des activités scolaires de la classe conduit l'enseignant à mobiliser quotidiennement des dispositions (langagières, corporelles, culturelles, etc.) acquises en dehors de l'école, et donc par définition inégalement partagées, telles que savoir attraper la parole, participer aux échanges collectifs, passer au tableau pour présenter un objet, verbaliser son expérience devant le groupe ou venir en aide aux camarades en difficulté.

Une participation inégale

Ce fonctionnement fait aussi une place très importante à la participation des élèves dans le déroulement des apprentissages. Pour les enseignants, la participation est un indicateur de bonne présence scolaire. Non seulement parce qu'ils appuient leurs démarches didactiques sur l'activité de leurs élèves, à travers le jeu des questions et réponses notamment, mais aussi parce que : « Dans les processus de construction du bon et du mauvais élève de maternelle, le jugement sur "la participation" joue comme un critère central d'évaluation. Il y a "ceux qui participent" et "ceux qui ne participent pas", au regroupement surtout, mais

également lors des divers ateliers. Ce que [désigne] le terme de "participation", c'est une prise de parole ou une gestuelle valorisées parce qu'elles manifestent l'intégration des règles du jeu scolaire, par opposition d'une part à une activité jugée désordonnée, et d'autre part à ce qui est perçu comme signe d'incapacité, de passivité ou de désintérêt » (Darmon, 2001, p. 519).

Cette importance accordée à la participation contribue à créer chez les jeunes élèves l'envie d'être interrogé quand une question est posée, de passer au tableau, de prendre la parole devant la classe. Le fait de participer est scolairement enviable. On le constate à chaque fois que les élèves, en situation de questionnement collectif, montrent leur envie d'avoir la parole et trépignent d'impatience (« Moi ! Moi ! »). Ou encore lorsque, a contrario, certains élèves, sans doute en désespoir de cause, cherchent à participer coûte que coûte, lèvent le doigt sans avoir toujours de réponse à donner (« Dans ce cas-là, tu ne lèves pas le doigt ! ») ou reprennent à l'identique des idées déjà présentées (« On l'a déjà dit »).

Contre l'illusion d'une égalité des chances de participation, dès les petites classes, les possibilités de bien figurer lors des échanges sont clairement fonction des compétences socialement différenciées des élèves. Ceux les plus à même de s'imposer comme des interlocuteurs légitimes, sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer, sont en mesure à la fois de verbaliser leurs expériences et de respecter les règles de prises de parole. Mais ils sont aussi, et peut-être surtout, ceux qui parviennent à mobiliser des expériences ou des contenus culturels légitimes susceptibles de retenir l'attention ou les faveurs de l'enseignant. Inégalement distribuées parce que pour l'essentiel forgées et entraînées dans le cadre des pratiques familiales, ces dispositions et ressources se retrouvent d'abord du côté des élèves issus des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel qui peuvent ainsi, sans même avoir besoin d'y penser, s'appuyer sur le récit d'expériences personnelles et familiales pour participer aux échanges dans la classe ; elles tendent en revanche à faire de ceux dont les logiques socialisatrices familiales s'éloignent des logiques scolaires des élèves scolairement moins audibles, parce qu'ils peinent à adopter l'attitude ou le propos adéquats, et parce que les expériences mobilisées font parfois l'objet d'un mépris culturel.

Hier... on parlait, il y a une gamine qu'est allée à l'hôpital, elle s'est fait endormir, donc elle avait apporté le petit masque. Elle dit : « Ben c'était pour m'endormir, on a mis un gaz et puis après j'me suis endormie. » Et puis l'autre il dit : « Ah oui ! C'était un gaz soporifique. » Quoi, il te sort ça quand même ! Tu te dis bon ben d'accord ! » [...] Tu parles des vacances et ceux qui sont partis au ski, il m'dit : « On a fait la piste verte, la piste noire », ils ont fait la piste noire et... Et puis t'as Amar [*père ouvrier, mère femme de ménage*] qui dit : « C'est quoi la piste noire ? », enfin c'est quoi, parce qu'il en sait rien ! Tu te dis : « Ouais c'est normal ! » Par contre, il sait ce que t'as comme marque de voiture ! [...] Tu leur fais dessiner leurs vacances, t'as celui qui dessine [*passage inaudible*] et Abdel [*père sans emploi, mère femme de ménage*] qui va dessiner une porte ! [...] Et il me dit... « Ben j'ai joué avec mon père et il était derrière la porte. » [silence] Voilà. [...] Et l'autre, il est allé au musée machin truc... à Dubaï... »

Enseignante d'une classe de moyenne et grande sections.

Dans la mesure où la participation des élèves fait largement appel à leurs connaissances et expériences personnelles (« Qui veut venir nous dire ce qu'il a fait ce week-end ? » lance une enseignante un lundi matin au coin regroupement) et ceci, de surcroît, dans des formes « inégalement proches du rapport au langage que forme l'inculcation familiale dans les différentes classes » – « laisser parler, encourager à parler, prêter attention à tout ce que dit l'enfant » (Chamboredon, Prévot, 1973, p. 326) –, la probabilité que les élèves ont de bien

figurer dans ce type de configuration dépend assez directement des acquis de la socialisation familiale et conduit à faire des écarts de légitimité culturelle dans les pratiques, le langage et les savoirs familiaux, un principe scolaire d'évaluation et de différenciation.

Une expérience précoce de l'inégalité

Ces configurations pédagogiques créent ainsi les conditions pour que certains élèves, souvent issus des catégories intermédiaires et supérieures, fassent très tôt l'expérience de prises de parole valorisantes, de passages au tableau gratifiants, parce qu'ils peuvent s'y distinguer, mobiliser une parole ou des expériences familiales qui présentent un intérêt scolaire (raconter un voyage à Paris ou l'expérience du TGV, la visite d'une exposition ou la pratique d'un instrument de musique, etc.). Ils trouvent dans les situations scolaires des occasions d'apprendre et de découvrir la valeur de ce qu'ils ont à dire, l'intérêt des expériences dont ils peuvent témoigner, des connaissances qu'ils peuvent mobiliser.

On peut citer, en qualité d'exemple parmi tant d'autres, ce court extrait d'observation durant laquelle un groupe d'élèves – par ailleurs régulièrement mis en avant par l'enseignante – occupe toute « la scène pédagogique », en raison de sa capacité à mobiliser un vocabulaire culturel adéquat dans le jeu des questions et des réponses.

L'institutrice saisie un CD-ROM qu'elle montre aux élèves et leur demande :

– Qu'est-ce que cela peut être ?

– G. [*père régisseur d'événements culturels, mère chargée de mission*] : C'est un CD de Warhol.

– La maîtresse : Tu commences à t'approcher.

Plusieurs autres élèves disent que c'est de la musique ou des chansons, mais ne sont pas relancés par l'enseignante.

– A. [*père directeur associé, mère psychologue*] : C'est l'exposition [*sur Andy Warhol, vue antérieurement*].

– La maîtresse : Sur quoi ?

– J. [*père administrateur de biens, mère chargée de communication*] : On voit juste les sculptures.

– L'enseignante : C'est la visite du Musée en herbe du 10 avril 2009.

Observation d'une classe à double niveau, moyenne et grande sections, d'école maternelle.

Lorsqu'elles viennent à se répéter, ces situations finissent par désigner ces élèves comme des références aux yeux de la classe, ceux que les autres peuvent prendre en exemple parce qu'ils sont écoutés. Les observations réalisées dans les classes confirment les constats opérés par d'autres enquêtes. En matière de participation, « les enseignants privilégient les élèves qui se conforment à leurs attentes, qui possèdent déjà une bonne connaissance des règles implicites de la conversation scolaire et qui sont capables de s'affirmer face aux autres élèves (Florin, Braun-Lamesch, Bramaud du Boucheron, 1985). Aussi ces derniers apprennent-ils rapidement « les stratégies de distinction qui, selon Bourdieu (1979), permettent aux meilleurs élèves de se mettre en valeur. Ils se voient conférer ainsi une position influente dans le groupe, puisque celui qui sait s'exprimer, dire ses connaissances, voire argumenter, est naturellement envié et admiré. La répartition inégale des sollicitations contribue à donner du pouvoir aux "bons élèves" et à faire accepter par les "élèves en difficulté" une réalité discriminatoire » (Desgropes, 1997, p. 34).

Car à l'inverse, d'autres élèves sont amenés à faire des mêmes situations scolaires une expérience bien différente. Non pas celle de la gratification symbolique et de la valorisation

personnelle ; mais celle, au contraire parfois, de la disqualification qui résulte de l'accumulation des retours négatifs, des tentatives infructueuses d'interaction, des moments de solitude face aux interrogations du maître et lors d'un passage au tableau, des silences de l'enseignant qui valent non-reconnaissance de ce qui vient d'être dit, ou encore des condamnations plus ou moins abruptes des productions scolaires (Millet, Thin, 2011). Contrairement aux premiers, qui trouvent dans les situations scolaires des occasions de se sentir intéressants et importants – comme en témoignent par ailleurs les qualificatifs utilisés par les enseignants pour les décrire : intéressants, intéressés, cultivés, ouverts, curieux, etc. –, ces élèves ont tout loisir de constater, face à la répétition de l'expérience, que prendre la parole ou passer au tableau ne leur est pas forcément favorable, tourne à la difficulté, se traduit par des mises en porte-à-faux disqualifiantes.

C'est ainsi par exemple que C. [*mère sans profession*] multiplie les difficultés dans la classe et, jour après jour, se voit régulièrement éconduite dans son travail par son enseignante. Ce jour-là, elle doit présenter sa réalisation au tableau. Après quelques hésitations, elle finit par dire timidement et de façon peu audible :

– Je présente mon bateau [*fait à l'atelier bricolage*]. J'ai mis des pailles pour la fumée qui souffle dedans...

Rapidement agacée, l'enseignante réplique :

– Non, non ! Si tu n'articules pas et ne nous regarde pas, on comprend rien.

Mais C. persiste dans sa manière de dire. L'enseignante lâche alors sèchement :

– « Arrête, on ne comprend rien à ton histoire ! »

C. va s'asseoir en suçant son pouce...

Observation dans une classe de moyenne et grande sections.

Ces configurations ont d'autant plus de chances d'avoir des effets sur la façon dont les élèves perçoivent leur valeur (scolaire) que les activités d'apprentissage partent de leurs savoirs ou expériences, car : « Toutes les expériences qui peuvent servir de support à ces activités sont-elles également nobles ? Dans nombre d'activités d'éveil, il semble que l'école maternelle "pré-suppose" des expériences nombreuses et diverses – et d'une classe sociale à l'autre, le nombre et la diversité des expériences varient comme varient les occasions de sorties, les vacances, les voyages – et des expériences "cultivées" qui peuvent être totalement étrangères pour les enfants issus des classes populaires » (Chamborédon, Prévot, 1973, p. 325).

Trouvent ainsi à s'exprimer dans la classe et devant le groupe des expériences socialement différenciées, inégalement légitimes et « rentables » scolairement, que les élèves doivent à leurs différentes conditions d'existence. Or, l'expression de ces expériences différenciées dans la classe – dans la mesure où elles sont un support aux activités scolaires – non seulement donne lieu à appréciation (ce sont alors les expériences de vie qui se trouvent jugées), mais est aussi très inégalement susceptible de reconnaissance. Il en résulte le fait que certains élèves, qui ne doivent la singularité incomparable de leurs expériences qu'à leurs seules conditions d'existence, peuvent tirer un grand profit symbolique de la mobilisation de leurs savoirs et dispositions familiales quand d'autres ont de fortes chances d'en obtenir un jugement dépréciatif durable, au risque de finir par apprendre à se taire...

MATHIAS MILLET
professeur de sociologie,
CITERES (CNRS – Université François-Rabelais de Tours)

JEAN-CLAUDE CROIZET
professeur de psychologie sociale expérimentale,
CERCA (CNRS – Université de Poitiers)

Références bibliographiques

BAUTIER É. (dir.), (2008), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Lyon, Chronique sociale.

BAUTIER É., RAYOU P. (2009), *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.

BERNSTEIN B. (2007 [1975]), « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », in DEAUVIEAU J., TERRAIL J.-P. (coord.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.

CHAMBORÉDON J.-C., PRÉVOT J. (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, p. 295-335.

COMPÈRE M.-M. (1985), *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard.

DARMON M. (2001), « La socialisation entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, n° 11, p. 515-538.

DEPP (2015), « En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève. Comparaison des panels 1978, 1997 et 2011 », Note d'information, n° 23.

DESGROPPES N. (1997), « L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section », *Revue française de pédagogie*, n° 119, p. 27-38.

FLORIN A., BRAUN-LAMESCH M.-M., BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1985), *Le Langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga.

JOIGNEAUX C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-28.

LAHIRE B. (2005), « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires. », in *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, p. 322-347.

LIGNIER W., PAGIS J. (2012), « Quand les enfants parlent l'ordre social », Enquête sur les classements et jugements enfantins, *Politix*, n° 99, p. 23-49.

MILLET M., CROIZET J.-C. (2013), *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage*, Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, Recherche financée dans le cadre de l'appel à projet 2007 « Éducation, Égalité d'accès aux savoirs », GRESCO (EA3815), CERCA (UMR7295), Université de Poitiers.

MILLET M., THIN D. (2011-[2004]), « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », in GLASMAN D., ŒUVRARD F. (dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute,

p. 281-294.

POLIAK C. (2011), « Diplômes tardifs et titres honorifiques », in MILLET M., MOREAU G., *La Société des diplômés*, Paris, La Dispute.

RICHAR-BOSSEZ A. (2015), *La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle. Entre processus différenciateurs et moments de démocratisation*, Thèse de sociologie sous la direction de Nicole Ramognino et Philippe Vitale, Université d'Aix-Marseille, 2015.